

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste instituut  
Haridusteaduse reaalinete õppekava

Katriin Pirk

ÕPPIJATE HINDAMISPROTSESSI KAASAMINE ÕPETAJATE JA ÕPILASTE  
HINNANGUL

bakalaureusetöö

Juhendajad: Maria Jürimäe

Kristi Mumm

Läbiv pealkiri: Õppijate kaasamine hindamisprotsessi

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Maria Jürimäe (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Juhendaja: Kristi Mumm (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Liina Lepp (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2014

## Sisukord

Sisukord.....	2
Sissejuhatus .....	3
1. Teoreetiline ülevaade .....	4
1.1 Töös kasutatavad mõisted.....	4
1.2 Kujundava hindamise mõiste kujunemine.....	5
1.3 Õpilaste kaasamine kujundavas hindamises .....	7
1.3.1 Õppe eesmärgistamine, enese- ja kaaslasehindamine.....	8
1.3.2 Tagasiside. ....	10
1.4 Kujundava hindamise kriitika.....	11
2. Töö metoodika .....	12
2.1 Töö eesmärk ja uurimisküsimused .....	12
2.2 Valim .....	13
2.3 Uurimisinstrument .....	13
2.4 Uurimisprotseduur ja eetika.....	15
2.5 Andmeanalüüsi meetodid .....	15
3. Tulemused.....	15
3.1 Õpetajate hinnangud .....	15
3.2 Õpilaste hinnangud .....	18
3.3 Õpetajate ja õpilaste hinnangute vahelised seosed .....	19
4. Arutelu .....	19
4.1 Õpetajate hinnangud .....	20
4.2 Õpilaste hinnangud .....	20
4.3 Õpetajate ja õpilaste hinnangute koostõla .....	21
4.4 Järeldused ja ettepanekud .....	22
4.5 Töö piirangud ja soovitused edaspidiseks uurimiseks.....	23
Kokkuvõte .....	24
Abstract .....	25
Tänu sõnad .....	26
Autorsuse kinnitus.....	26
Kasutatud kirjandus.....	27
Lisa 1: Õpetajate küsimustikus esinenud väited .....	30
Lisa 2 Õpilaste küsimustikus esinenud väited.....	33

## Sissejuhatus

Traditsiooniliselt nähakse hindamist õpetamis- ja õppimisprotsessi lõpus läbi viidava kokkuvõtva hindamisena, kuid kujundava hindamise kontseptsioon on seda lähenemist mõnevõrra muutnud (Looney, 2011), tuues fookusesse ka protsessi käigus toimuva andmekogumise ja tagasiside ning õppijate kaasamise hindamisprotsessi (Black & Wiliam, 2009; Brookhart, 2011; Looney, 2011). Kõigi õpilaste arengu- ja võtmepädevuste saavutamine muutub OECD riikides üha olulisemaks, seetõttu toetab paljude riikide hariduspoliitika kujundava hindamise kasutuselevõtmist (Looney, 2011). Eesti Vabariigi uus põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010, §29) näeb samuti ette, et õpilase hindamine peab olema õpilase arengut toetav, tagasisidestama õpilase õppeedukust, innustama ja suunama õpilast sihikindlalt õppima. *Õppimist toetav hindamine*, mille kohaselt tuleks õpilasi mitmekülgsest hindamisprotsessi kaasata, aitab selliseid eesmärgi saavutada (Black & Wiliam, 1998).

Nii motivatsioon kui ka teised üldisemad hoiakud mõjutavad õpitulemusi ning nendega arvestades on võimalik parandada teadmiste ja oskuste taset (Mikk, Kitsing, Must, Säälik & Täht, 2012). Õpilaste motivatsiooni tõstmise üheks tõhusamaks viisiks peetakse kujundavat hindamist (Cauley & McMillan, 2010; Jürimäe & Kärner, 2011). Tuleb arvestada sellega, et isegi juhul kui õppetöö on hoolikalt kavandatud ning efektiivselt ja õpilasi kaasavalt läbi viidud, ei pruugi kõik õpilased omandada seda, mida neile õpetatakse (Wiliam, 2011). Hindamine kui protsess on üks vähestest võimalustest kindlaks teha, kas õpetus on viinud sobiva tulemuseni (Wiliam, 2011). Mitmed autorid (Black & Wiliam, 2009; Brookhart, 2011) peavad õppimist toetava hindamise võtmeküsimuseks just õppijate kaasamist kavandamis- ja hindamisprotsessi, mis aitaks õppijatel oma õppimise eest ise vastutust võtta. Selleks on oluline, et ka õpilaste arusaam enda rollist õppeprotsessis muutuks (Looney, 2011).

Kujundava hindamise tõhus rakendamine on pigem erand (Looney, 2011). Mitteoskuslikul kasutamisel võib kujundav hindamine isegi kahju teha, vähendades õpilaste motivatsiooni (Jürimäe & Kärner, 2011). Kui õpetaja õpilasi mitteoskuslikult kaasab, võib talle õpilaste teadmistest ja oskustest ekslik mulje jääda (Black & Wiliam, 2009). Tiisvelt (2013) toob Eesti kontekstis välja, et isegi kujundava hindamise alast koolitust saanud õpetajate puhul ei ole kindel, et hindamispraktikas oleks toimunud muutus. Kujundava hindamise tõhusa rakendamise tarvis peavad õpetajad õpilasi kaasama ning õpilased ise ennast kaasatuna tundma. Seepärast on oluline selgitada välja, millised on õpetajate

hinnangud selle kohta, mil määral ja kuidas kaasatakse õpilasi hindamisprotsessi ning millised on õpetajate ja nende õpilaste hinnangute vahelised seosed.

Lähtudes käesoleva bakalaureusetöö eesmärgist on püstitatud järgmised uurimisküsimused:

1. Millised on õpetajate hinnangud õpilaste hindamisprotsessi kaasamise kohta?
2. Millised on seosed õpetajate erinevate hinnangute vahel?
3. Millised on seosed õpilaste erinevate hinnangute vahel hindamisprotsessi kaasatuse kohta?
4. Millised on õpetajate ja õpilaste hinnangute vahelised seosed?

Bakalaureusetöö koosneb neljast peatükist. Esimeses peatükis antakse ülevaade kujundava hindamise olemusest ning mõiste ning käsitluse arengust. Keskendutakse õppimist toetava hindamise tähtsamatele joontele ning selgitatakse, kuidas õpilase kaasamine hindamisse nendega seotud on. Tuuakse välja ka kriitilised vaated kujundavale hindamisele ning põhjendatakse, millised tegurid kujundava hindamise kasutamist praktikas takistavad. Uurimistöö järgnevad peatükid võtavad kokku töö metoodika, tulemused ja järeldused.

## 1. Teoreetiline ülevaade

### 1.1 Töös kasutatavad mõisted

Kokkuvõttev hindamine (*summative assessment*) on hindamisvorm, mille puhul hinnangu andmine toimub õppetöö mingi etapi lõpus (Harrison et al., 2013) ning mis võtab kokku kõik tulemused vastava ajavahemiku kohta (Taras, 2005). Kokkuvõttev hindamine on vajalik andmaks tagasisidet lastevanematele ning õpetajatele, kes klassiga tööd alustavad (Black & Wiliam, 1998).

Kujundava hindamine (*formative assessment*) all peetakse silmas sagedast, vastastikust (nii õppija kui õpetaja poolset) õppe kestel toimuvat õpilase edasimineku hindamist, mis aitab õpetajal ja õpilasel õppeprotsessi (õppimist ja õpetamist) kujundada (OECD, 2005). Kujundava hindamise puhul on oluline, et õpilased osaleks omaenda õpingute juhtimises (Looney, 2011) ning õppetöö käigus lähtutaks õpilaste vajadustest (Black & Wiliam, 1998).

Õppimist toetavaks hindamiseks (*assessment for learning*) peetakse igasugust hindamist, mille peamised eesmärgid on õpilaste õppimise toetamine ja õppetöö modifitseerimine vastavalt õpilaste vajadustele (Wiliam, 2011). Tegemist on mitteformaalse,

õppimisse ja õpetamisse juurdunud hindamisega, mis võib ühe koolitunni jooksul toimuda mitu korda (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2003).

Käesolevas bakalaureusetöös kasutatakse mõisteid kujundav hindamine ja õppimist toetav hindamine sünonüümidena.

Enesehindamine (*self-assessment*) toimub siis, kui õpilane on kaasatud nii eesmärkide seadmisesse kui ka oma tulemuse kvaliteedi hindamisse lähtuvalt seatud eesmärkidest (Spiller, 2012). Selleks peab õpilane mõistma, mida kvaliteedi all mõeldakse (Sadler, 1989).

Kaaslase hindamine (*peer assessment*) eeldab, et õpilased annavad kaasõpilase tööle või esitusele tagasisidet vastavalt kriteeriumitele, mille määramisel võivad õpilased ise osaleda (Spiller, 2012).

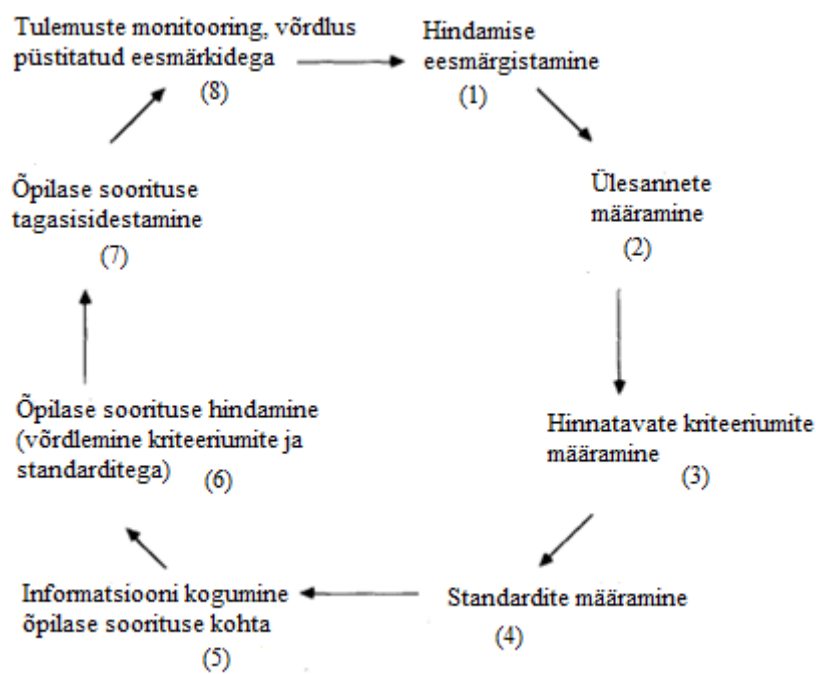
## 1.2 Kujundava hindamise mõiste kujunemine

Kujundava ja kokkuvõtva hindamise kui erinevate terminite kasutamisele pani aluse M. Scriven 1967. aastal. Scriven väitis, et olemasolevad hindamiskäsitlused on nii filosoofiliselt kui praktiliselt ebaadekvaatsed (Roos & Hamilton, 2004). Kuigi Scriven eelistas kokkuvõtvat hindamist, tunnustas ta ka kolleege, kes pooldasid kujundavat hindamist, pidades seda õppekavade arengus oluliseks (Roos & Hamilton, 2004). Bloom ja teised autorid kasutasid Scriveni ideed õpilaste hindamise kohta oma täieliku omandamise teoorias (*mastery learning*) (Looney, 2011), mis peab oluliseks, et juhised sõltuksid õpilaste individuaalsetest erinevustest ja vajadustest (Bloom, Madaus & Hastings, 1981). Bloom jagas oma käsitluses õppeühikud osadeks. Iga osa järel toimus hindamine, mis andis võimaluse teha korrektiive, et kõik õpilased meisterlikkuse saavutaksid ja materjali täielikult omandaksid (Allal & Lopez, 2005; Krull, 2000).

Tänapäeva arusaam kujundavast hindamisest on palju laiem. Kontseptsiooni on edasi arendanud mitmed autorid sh Natriello, Sadler, Black ja Wiliam. Ehkki termin on haridusdiskussioonides ja poliitikadokumentides populaarne, pole teadusartiklites ja uurimustes jõutud üksmeelele selle osas, mida kujundava hindamise all täpselt mõeldakse. Sellegipoolest on paljud autorid üksmeelel, et kujundav hindamine on õppimis- ja õpetamisprotsessi juurde kuuluv (Black & Wiliam, 1998; Looney, 2011) terviklik tsükliline protsess (Black & Wiliam, 2009; Natriello, 1987), mis peab tuginema tõendusmaterjalile (Black et al., 2003; Brookhart, 2011; Heritage, Kim, Vendlinski & Herman, 2008).

Natriello (1987) oli üks esimesi autoreid, kes kirjeldas kujundavat hindamist tsüklina (Joonis 1). Oma kujundava hindamise tsükli toob ta välja eesmärkide seadmise, hindamismudeli koostamise ja tagasisidestamise olulisuse, kuid sooritusele orienteeritud

tsükkel ei anna informatsiooni õpilase mitmekülgse arengu kohta ega ütle midagi õpilaste kaasamise kohta hindamisprotsessi. Brookhart on öelnud, et kujundava hindamise kaks kõige olulisemat tunnust on süstemaatilisus ja tuginemine tõendusmaterjalidele, mida õpilased õpetajatega koos looma ja kasutama peavad (Brookhart, 2011).



Joonis 1. Hindamisprotsessi mudel (Natriello, 1987, lk 156)

Brookhart, Moss ja Long (2009) uurisid kujundava hindamise mõju õpilaste aktiivsele kaasamisele, motivatsioonile, tulemuslikkusele ja sellele, kuidas õpilased oma õppimist ise juhivad, ning sõnastasid sellest lähtuvalt õppijakeskse kujundava hindamise tsükli kuus komponenti:

- 1) eesmärkide identifitseerimine ja selgitamine
- 2) efektiivne tagasiside
- 3) õpilaste enesekohaste eesmärkide püstitamine
- 4) õpilaste enesehindamine
- 5) strateegiline arutelu
- 6) kujundav arutlus.

Kujundava hindamise efektiivsuse kohta on Sadler (1989) märkinud, et hindamisel on oluline arvestada sellega, et õpilased peavad

- 1) mõistma, millise taseme poole nad püüdlevad;
- 2) võrdlema oma soorituse hetketaset eesmärgiks seatud tasemega;

- 3) võtma osa sobivatest tegevustest, mis aitavad hetketasemelt soovitud taseme poole liikuda (Sadler, 1989, lk 121).

Black ja Wiliam (2009) valisid needsamad kolm aspekti oma kujundava hindamise tsükli alustaladeks. Nende õppimist toetava hindamise tsükkel (Tabel 1) oli Brookhartiga sarnaselt õppijakeskse lähenemisega, pidades oluliseks õpilaste omavahelist interaktsiooni, õppetööd edasi suunavat tagasisidet ning arutelusid ja ülesanded, mis võimaldavad kaardistada, kuidas õpilased aru said (Black & Wiliam, 2009). Autorid toonitavad, et kujundava hindamise puhul jaotub vastutus õpetaja, õpilase ja kaasõpilaste vahel (Black & Wiliam, 2009).

Tabel 1. *Kujundava hindamise tsükkel* (Black & Wiliam, 2009, lk 8)

	Kuhu õpilane läheb?	Kus õpilane asub?	Kuidas eesmärgini jõuda?
Õpetaja	õppe-eesmärkide ja kriteeriumite selgitamine	õpilase arusaamist peegeldavate arutelude ja ülesannete ettevalmistamine	õpilase arengut toetava tagasiside andmine
Kaasõpilane	õppe-eesmärkide ja kriteeriumite mõistmine ja jagamine	õpilaste kui üksteiselt õppijate aktiveerimine	
Õpilane	õppe-eesmärkide ja kriteeriumite mõistmine	õpilaste kui oma õpingute juhtijate aktiveerimine	

### 1.3 Õpilaste kaasamine kujundavas hindamises

Valmistamaks õpilasi ette elukestvaks õppeks, mis nõuab oskust iseenda ja teiste tööd hinnata ja teha keerulistes situatsioonides kompleksseid otsuseid, on vaja õpilasi hindamisse kaasata veelgi aktiivsemalt, kui senised käsitlused (sh kujundav hindamine) seda nõuavad (Boud & Falchikov, 2006). Õpilase kaasamist hindamisprotsessi peetakse kujundava hindamise kontseptsioonis tähtsaks (Black & Wiliam, 2009; Brookhart, 2011). Brookharti ning Blacki ja Wiliami kujundava hindamise tsüklid toovad õpilasi kaasavate oluliste aspektidena välja arutelud, tagasiside, enese- ja kaaslasehindamise ning eesmärgistamise. Teadlased on loonud erinevaid strateegiaid, mille abil on õpilastel võimalik enda sooritusi analüüsida ja hinnata ning ise enda õppimist juhtida (Black & Wiliam, 2009; Brookhart et al., 2009). Siiski tuleb arvestada ohuga, et ainult vajalike tegevuste nimekirjast koosnev juhend

võib tugevata õpetajaid seda punkt-punktilt järgima ning strateegiatele keskendudes võib rõhuasetus kalduda sellelt, mida õpilased õpivad, sellele, mida õpetaja õpetab (Brookhart, 2011).

Kujundav hindamine näeb ette, et õpetajad kohandavad tööd vastavalt õpilaste vajadustele. Kuna vajadused on erinevad ning sageli ettearvamatud, nõuavad need traditsioonilise (õpetaja selgitustel põhineva) õppega võrreldes märksa suuremat õpilaste ja õpetaja vahelist interaktsiooni, mis võib vormilt olla nii vaatlus, klassiarutelu kui ka kodus või koolis tehtud kirjalik töö (Black & Wiliam, 1998; Black & Wiliam, 2009). Traditsiooniliste faktiküsimuste esitamine, mis on loomulik ja oluline viis õpilaste mõtlemise kaardistamiseks, võib osutuda klassiruumis ebaproduktiivseks (Black & Wiliam, 1998; Brookhart, 2011; Young & Kim, 2010). Dialoogivormi tõhustamiseks tuleks anda õpilastele vastamiseks piisavalt aega, lasta õpilastel paarides või väiksemates rühmades küsimusi arutada, anda vastusevariante ja lasta õpilastel nende vahel hääletada jms, kusjuures oluline on, et tekiks mõtestatud refleksioon (Black & Wiliam, 1998). Peale selle võiks lasta õpilastel toetavate juhendite abil ise küsimusi esitada (Brookhart, 2011).

Õpilastel peaks igas õppefaasis olema võimalus märku anda, mil määral nad on õpitust aru saanud ning kujundava hindamise eesmärgi silmas pidades on väga oluline, et õpilase ja õpetaja vahelisest suhtluses oleks võimalikult vähe väärtõlgendusi (Black & Wiliam, 1998; Black & Wiliam, 2009). Oskuslikult esitatud küsimused aitavad välja selgitada, mil määral õpilane on teemast aru saanud ja avastada võimalikke valetõlgendusi (Looney, 2011). Kahepoolse suhtlemise toimimiseks, peavad osapooled teineteist kuulama. Õpetaja oskus õpilasi kuulata ning osaleda õppeprotsessis nii, et õpilased saavad ise lahendusi avastada, soodustab teineteise mõistmist, mis on edukaks teadmiste omandamiseks vajalik (Davis, 1997). Black ja Wiliam (1998) on lisaks välja toonud, et arutelud, kus õpilastel lastakse õpitud oma sõnadega väljendada, on õpilase arengule kasulikud. Autorite sõnul on aga näiteid, kus õpetajad ei ole paindlikud ning suunavad õpilasi ühe kindla lahenduse poole, mis takistab õpilastel ise oma vastuste välja nuputamist (Black & Wiliam, 1998, lk 7).

### **1.3.1 Õppe eesmärgistamine, enese- ja kaaslasehindamine.**

Kujundav hindamine on vältimatult seotud enesehindamisega. Viimane ei saa olla efektiivne, kui õpilased ei tea, millised on eesmärgid, mille poole püüelda, ja nõuded, mida täita (Black & Wiliam, 1998; Brookhart, 2011). Paraku puudub õpilastel sageli õppetöö eesmärkidest selge arusaam, mistõttu täidavad nad eesmärgipärase õppimise asemel lihtsalt õpetaja korraldusi (Black & Wiliam, 1998; Brookhart, 2011). Kuna nii vastuoluline



informatsioon kui ka varasemad puudujäägid mõjutavad uute teadmiste omandamist, on õpilastel oluline mõtestatult tegutseda ja mõista, et eksisteerivad uued eesmärgid (Black & Wiliam, 1998). Õpilase sooritust mõjutavad kõige enam spetsiifilised ja selged eesmärgid, mis on õpilase lähima arengu tsoonis (Võgotski, 1978), ning oluliselt saavad mõjuda ainult sellised eesmärgid, mille õpilane on omaks võtnud (Sadler, 1989). Eesmärkide seadmisel tuleks tagada optimaalne tasemetee erinevus ning kasulik oleks õpilasi eesmärkide seadmisel kaasata, arutades eesmärke nendega ning arvestades iga õpilase eripäraga (Sadler, 1989). Black ja Wiliam (1998) on öelnud, et kujundava hindamise efektiivseks rakendamiseks on oluline õpilastele enesehindamist õpetada. Autorite hinnangul soodustaks see muu hulgas õpilaste õppetööle pühendumist ning õppetöö üldiste eesmärkide mõistmist.

Enesehindamine ei piirdu ainult eesmärkide seadmisega ja mõistmisega. Õpilased peavad suutma oma töö kvaliteeti hinnata ja õppimise ajal oma tegevust reguleerida, mis nõuab oskust eesmärgid töö käigus ära tunda, ning enesehindamise tulemused tegevusplaaniks „tõlkida“ (Sadler, 1989). Mitmed uurimistulemused on näidanud, et õpilase sooritusasemele ja kaasatusele mõjuvad positiivselt eesmärgid, millele on lisatud kriteeriumid selle kohta, millal eesmärk täidetud on, ning eeskirjad, mis selgitavad, kuidas neid kriteeriume hindamisel kasutada ja arendada (Brookhart, 2011). Hindamiskriteeriumite määramisel tuleks teha kindlaks, et kriteeriumid on töö jaoks olulised ja omavahel kattumatud ning õpilased on kriteeriumitest teadlikud (Sadler, 1989). Efektiivne enesehindamine on kasulik ainult siis, kui pärast enesehindamist avaneb võimalus kordamiseks või muul moel arengu demonstreerimiseks, ning võimalik ainult sellises klassikeskkonnas, kus vigades nähakse võimalust õppida (Brookhart, 2011).

Kujundava hindamise juurde kuulub lisaks enesehindamisele ka kaaslasehindamine. Kaaslasehindamine võib seisneda ainult kaasõppijale hinde panemises või hinnatava kriteeriumiga seotud sisuka tagasiside andmises (Falchikov, 2003). Kaasõpilaste tööde analüüsimine toetab ka enesehindamise oskuse arengut, suunates õpilasi ka oma töid analüüsima (Black & Wiliam, 2009). Kaaslasehindamine annab näiteks rühmatööde puhul, kus õpetaja kogu aeg kõiki rühmi jälgida ei jõua, võimaluse hinnata neil, kes ise protsessis osalesid (Falchikov, 2003). Kuigi õpilased ei ole asjatundjad, muudavad õpilaste erinevad lähenemised ja samaealiste vaheline suhtlemisvabadus kaaslasehindamise efektiivseks (Wiliam, 2011). Õppimist toetava hindamise puhul on loomulik kaasõpilasi kaasata nii eesmärgistamisse kui tagasisidestamisse (Black & Wiliam, 2009).

Falchikov (2003) rõhutab, et on oluline arvestada sellega, et esimesel katsel ei pruugi õpilaste enese- ja kaaslasehindamine toimida, kuna õpilased ei soovi tihti hindamises osaleda,

õpetajaskond võib õpilaste hindamisse kaasamise vastu olla ning sobivate tundide ettevalmistamine võtab palju aega. Black ja Wiliam (1998) toovad välja, et enese- ja kaaslasehindamise usaldusväärsuses ei tasu kahelda, sest õpilased on enese- ja üksteise hindamisel üldiselt ausad ja usaldusväärsed.

### 1.3.2 Tagasiside.

Kujundava hindamise puhul on märkimisväärne roll tagasisidel (Black & Wiliam, 2009; Brookhart et al., 2009; Natriello, 1987). Hindamisest saadud informatsiooni kasutab kõige enam õpilane, kusjuures see võib olla negatiivne, kui hindeid peetakse olulisemaks kui teadmisi, või positiivne, kui soodustatakse mõtteviisi, et igaüks võib edu saavutada (Black & Wiliam, 1998). Uuringud on näidanud, et ainult punktid või hinded, mis halvimal juhul tekitavad pidevalt madalaid tulemusi saavates õpilastes tunde, et nad ei ole lihtsalt piisavalt võimekad, ei ole õpilasele kasulik tagasiside (Black & Wiliam, 1998). Efektiivset tagasisidet seostatakse tulemuslikkusega rohkem kui ükskõik millist õpetamiskäitumist ning see seos on püsiv, olenemata klassist, sotsiaalmajanduslikust staatusest, rassist või koolikeskkonnast (Brookhart, 2011).

On tähele pandud, et efektiivsem on tagasiside, mis keskendub pigem õppeprotsessile kui lõpptulemusele (Brookhart, 2011; Looney, 2011), jälgib õpilase arengut ajas (Brookhart, 2011; Looney, 2011) ning eelistatult ilma kokkuvõtva hindeta annab selge ülevaate iga õpilase tugevustest ja nõrkustest, andes õpilasele võimaluse oma nõrkustega töötada (Black & Wiliam, 1998). Efektiivne ja õpilasele kasulik tagasiside on

- 1) üksikasjalik, kuid mitte liiga keeruline;
- 2) tööpõhine;
- 3) üldist kiitmist vältiv;
- 4) erinevate õpilaste jaoks erinev;
- 5) selline, mis annab aimu, mida on vaja parandada, kuid ei tee seda õpilase eest ära;
- 6) edasist arengut toetav;
- 7) tugevusi kirjeldav;
- 8) nõrkusi kui õppetöö järgmisi vajalikke samme käsitlev;
- 9) kaasõpilastega võrdlemist vältiv (Brookhart, 2011; Black & Wiliam, 1998).

Sadler (1989) on aga nentunud, et õpetajatel on tihti raske õpilasi omavahel võrdlemata nende töö kvaliteeti hinnata. Õpetajad, kes valdavad kujundava hindamise põhimõtteid, keskenduvad sellele, mida õpilased teevad, kogudes informatsiooni oma õpilaste mõtlemise

kohta, püüdes mõista, mida õpilased oma vastustega mõtlesid (nii tugevuste kui puuduste mõttes), ning kaaludes, milline kogemus või tagasiside nende vajadustele vastab (Brookhart, 2011). Välishindamine, eriti kui tulemustele pööratakse suurt rõhku, soodustab „teadmistekontrolliks õpetamist“. Välishindamise ja klassiruumi hindamise ebakõlad võivad samuti protsessi tähtsust õõnestada (Looney, 2011).

Black ja Wiliam (1998) väidavad, et kontrolltööd ja kodused tööd on head tagasisidestamisvahendid ning võiksid olla mitte pelgalt teadmiste kontrollid, vaid osa õppeprotsessist. Autorid leiavad, et teadmisi tasub kontrollida pigem sagedaste lühikeste kui harvade mahukate testidega, pidades silmas, et ka liiga sage (enam kui kord nädalas) testimine muutub ebaproduktiivseks. Lisaks toovad Black ja Wiliam välja, et testide koostamine nõuab õpetajatevahelist koostööd ja ka väliste allikate kasutamist ning nende läbiviimine õppetsükli lõpus ei oma kujundava hindamise kontekstis mõtet, sest ei jää aega tulemusega töötamiseks.

#### *1.4 Kujundava hindamise kriitika*

Leidub autoreid, kelle arvates ei ole kujundava hindamise mõiste piisavalt selgelt defineeritud. Benneti (2011) sõnul ei saa sellest tingituna hinnata uuenduste efektiivsust, pole võimalik kontrollida, kas kujundava hindamise sisseviimisel on kõik tingimused täidetud ning selles valdkonnas tehtud uuringute tulemusi ei ole võimalik tähenduslikult üldistada. Dull ja Mulvenon (2009) on kritiseerinud Blacki ja Wiliami uuringuid, tuues välja, et erivajadustega õpilastele suunatud uuringu tulemusi ei ole võimalik õpilaste üldpopulatsioonile üldistada. Lisaks peavad autorid vajalikuks täiendavate uuringute läbiviimist efektiivsemate meetoditega, mis aitaks kujundava hindamise mõju õpilaste sooritusele paremini mõista. Ka Black ja Wiliam (1998) ise on rõhutanud edasiste uuringute ja välja pakutud arenguprogrammide tõhusamaks muutmise olulisust.

Mitmete autorite arvates on õpetajate hoiakud õppimist toetava hindamise rakendamisel olulise tähtsusega (Black & Wiliam, 1998; Heritage, 2007). Black ja Wiliam (1998) on öelnud, et kujundava hindamise kvaliteedi määravaks teguriks on õpetaja õpikäsitus ja arusaam õpilase rollist. Autorite hinnangul on õppimist toetava hindamise edukas praktiseerimine võimalik vaid keskkonnas, kus mõistetakse õpetaja ja õpilase vahelise interaktsiooni tähtsust õppeprotsessi kvaliteedi tagamisel ja kus on lükatud ümber arusaam, et teadmiste äraõpetamisest ja -õppimisest piisab, kuna arusaamine kujuneb alles hiljem (Black & Wiliam, 1998). Black ja Wiliam (1998) on väitnud, et mõningates kultuurides ollakse veendunud, et juhul kui suudame kindlaks teha, mis on seni õpilase arusaamist takistanud, on igal õpilasel võimalik efektiivsemalt õppida. Sellegipoolest leidub autorite arvates õpetajaid,

kes usuvad, et iga õpilase intelligents on geneetiliselt kindlaks määratud ning sellega, et mõned omandavad kiiresti ning teised ei saa hakkama, tuleb lihtsalt leppida.

Olgugi et paljud õpetajad nõustuvad sellega, et kujundava hindamise meetodid on kõrgetasemelise õpetuse tarvis olulised, leiavad nad, et neid on raske õpetamisse tuua, sest klassid on suured, õppekavad mahukad ning õpilaste vajadused väga erinevad ja neid rahuldada keeruline (Looney, 2011). Eelarvamusi, väärarusaamu, õpetajate ebapiisavat ettevalmistust ja muuhulgas ainekavade mahukusest tulenevat ajapuudust peetakse kujundavat hindamist takistavaks asjaoluks ka Eestis (Jürimäe, Kärner & Lamesoo, 2011).

Õpetajad ei võta koheselt omaks isegi teaduslikult põhjendatud uusi ideid. Samas vajalikku enesekindlust ja tuge saavad neile pakkuda professionaalsed õpikogukonnad, kus õpetajad erinevatest koolidest saavad kogemusi ja mõtteid vahetada (Black & Wiliam, 1998; Tiisvelt, 2013). Black ja Wiliam (1998) toonitavad, et peaks olema ka välised eksperdid, kes aitaks õpetajate arengule kaasa ja hindaks protsessi tulemuslikkust, lisaks rõhutavad nad, et iga muutus nõuab aega.

Kriitikud on välja toonud ka selle, et kujundava hindamise alased arutelud pööravad liialt rõhku õpetaja kogutud tõenditele, mis võimaldavad neil oma tööd vastavalt õpilaste vajadustele kohandada, selle asemel, et väärtustada seda, millise arutluskäigu tulemusena või millistel põhjustel õpilased nii vastavad (Coffey, Hammer, Levine & Grant, 2011). Ka õpilased võivad kujundavale hindamisele ülemineku vastu olla, sest neid võib häirida, et tavalise õppimise asemel tuleb rohkem ise mõtleva hakata (Black & Wiliam, 1998).

## 2. Töö metoodika

### 2.1 Töö eesmärk ja uurimisküsimused

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärk on selgitada välja, millised on õpetajate hinnangud selle kohta, mil määral ja kuidas kaasatakse õpilasi hindamisprotsessi ning millised on õpetajate ja nende õpilaste hinnangute vahelised seosed. Püstitakse järgmised uurimisküsimused:

1. Millised on õpetajate hinnangud õpilaste hindamisprotsessi kaasamise kohta?
2. Millised on seosed õpetajate erinevate hinnangute vahel?
3. Millised on seosed õpilaste erinevate hinnangute vahel hindamisprotsessi kaasatuse kohta?
4. Millised on õpetajate ja õpilaste hinnangute vahelised seosed?

## 2.2 Valim

Käesolevas töös kasutati Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse töötajate õppimist toetava hindamise õpikogukondade projektiga seoses 2012/13 õppeaastal kogutud andmeid. Valimisse kuulus neli kooli, mille juhtkond ja õpetajad tundsid huvi õppimist toetava hindamise rakendamise vastu, neist kaks linnakooli (üks suurem ja teine väikelinn), üks linnalähedane kool ja üks väike maakool. Igast koolist osales õpikogukonnas vabatahtlikkuse alusel 2–6 õpetajat. Esindatud olid erinevate valdkondade pedagoogid: klassiõpetajad, matemaatika, võõrkeeled, ajaloo, kehalise kasvatuse, kunsti ja käsitöö õpetajad. Kogukondades osales 14 õpetajat, antud töös kasutatakse 9 õpetaja ja nende õpilaste (N = 158) vastuseid. Küsitlusele kaasati õpilasi alates 3. klassist, nooremate õpilaste õpetajad küsitlusele ei vastanud ja seega pole ka nende õpetajate vastuseid analüüsi kaasatud. Õpilaste anonüümsuse huvides keskmistati iga õpetaja õpilaste vastused.

Vastanud õpetajad olid kõik naissoost, keskmise vanusega 44,1 aastat (vanim 56, noorim 29). Õpetajate keskmine tööstaaž koolis oli 20,1 aastat (maksimaalne 34, minimaalne 5). Vastajatest 66,7% olid varem osalenud kujundava hindamise ja 44,4% aktiivõppe alasel koolitusel. Õpetajate keskmine nädala töökoormus oli 21,1 (mediaan 24) tundi. Vastanud õpilaste keskmine vanus oli 11,5 (mediaan 11) aastat. Tabelis 2 on välja toodud õpetajate jaotumine kooliastmeti (mõned vastanutest andsid tunde mitmes erinevas kooliastmes) ja eriala järgi.

Tabel 2. Õpetajate jaotumine

Karakteristik	Vastajate arv	Vastajate %
I kooliastme* õpetaja	4	44,4
II kooliastme õpetaja	7	77,8
III kooliastme õpetaja	4	44,4
Klassiõpetaja	2	22,2
Aineõpetaja	7	77,8

Märkus. \*Mõned õpetajad töötavad mitmes kooliastmes.

## 2.3 Uurimisinstrument

Uurimisinstrument koosneb kahest küsimustikust. Esimene küsimustik on suunatud õpetajale ning koosneb 10 taustaküsimusest ja 71 väitest (Lisa 1). Väited olid õppijate motiveerimise ja õppimist toetava hindamise erinevate aspektide kohta. Vastamisel hinnati väiteid 5pallisel Likert-tüüpi skaalal, kus arvudele olid vastavusse seatud järgmised

hinnangud: 1 – pole üldse õige, 3 – mingil määral õige, 5 – täiesti õige (2 ja 4 sõnaline vaste oli määratlemata).

Teine küsitlus oli suunatud õpilastele ning koosnes taustaküsimustest ning 59st samasugusel 5pallisel Likert-tüüpi skaalal olevast väitest. Õpilaste küsimustik sisaldas väiteid motivatsiooniliste suundumuste, õpetaja ootuste, kujundava hindamise ja õppeprotsessi juhtimisega seotud tegevuste, samuti vanemate ootuste ning õppeainega seonduvate hoiakute kohta (Lisa 2).

Käesoleva bakalaureuse töö eesmärke silmas pidades keskenduti eelkõige nii õpetajate kui ka õpilaste uurimisinstrumendi puhul nendele küsimustele, mis olid seotud õpilase kaasamisega hindamisprotsessi.

Analüüsitavad väited õpetajate puhul olid:

1. Lasen õpilastel üksteisele hindeid panna.
2. Kasutan õppes sageli rühma- ja paaristööd.
3. Enne uue teemaga alustamist kontrollin õpilaste eelteadmisi.
4. Arutan hindamisviiside valiku oma õpilastega läbi.
5. Enne õppimise juurde asumist lasen õpilastel õppe-eesmärgid üksteisega läbi arutada.
6. Loon klassiruumis sageli olukorra, kus küsijateks on õpilased.
7. Kaasan õpilased arutelusse selle üle, milline on hea töö/ tulemus, näiteks erineva tasemega tööde võrdlemisse, hindamismudeli koostamisse vms.
8. Soorituste analüüsimisel loon olukorra, mis võimaldab õpilastel jagada oma puudusi ja tugevusi kaasõpilastega.
9. Selgitan enne õppimise juurde asumist välja, millised on õpilaste huvid ja hoiakud õppimise suhtes.

Õpilaste puhul analüüsiti järgmisi väiteid:

1. Meie õpetaja selgitab uue teema alguses, mida ja kuidas hinnatakse.
2. Enne uue teemaga alustamist kontrollib õpetaja, mida me selle kohta juba teame ja oskame.
3. Õpetaja arutab meiega läbi, kuidas me midagi õppima hakkama (näiteks, kas tahame teha kirjalikult või suuliselt, üksi või grupis).
4. Õpetaja arutab meiega läbi, kuidas ja mida hinnata.

## 2.4 Uurimisprotseduur ja eetika

Andmed koguti 2012/13 õppeaasta keskel. Õpetajatega sõlmiti kogukonnatöös kasutatavate andmete kogumise ja kasutamise kohta kirjalik kokkulepe. Andmekasutuse esmane eesmärk oli professionaalse arengu toetamine, samas lubati andmeid kasutada ka uurimistöodes. Andmekogumiseks kasutati veebipõhist küsitluskeskkonda Kaemus. Õpetajad vastasid küsitlusele elektrooniliselt neile sobival ajal, õpilased vastasid küsitlusele arvutiklassis täiskasvanu juuresolekul. Lapsevanemaid informeeriti õpilaste küsitlemise eesmärkide ja aja kohta e-kooli kaudu, teavitades neid ka võimalusest küsitluses osalemisest loobuda, mida antud juhul keegi ei kasutanud. Küsitlus viidi läbi kooskõlas eetikanormidega. Vastamine oli vabatahtlik ja küsitluse läbiviimisel tagati kõikide vastajate anonüümsus.

## 2.5 Andmeanalüüsi meetodid

Kogutud andmed süstematiseeriti tabeltöötlusprogrammiga Microsoft Excel 2010. Andmete analüüsimiseks kasutati statistikatarkvara SPSS Statistics 22. Graafikute koostamiseks kasutati programmi Microsoft Excel 2010.

Ankeedi sisereleiaabluse kontrollimiseks leiti Cronbachi  $\alpha$  koefitsient. Andmete statistiliseks kirjeldamiseks leiti tunnuste keskväärtsi, mediaane ja tunnuste esinemise sagedusi. Tunnustevaheliste seoste uurimisel leiti väikese valimi tõttu Kendalli  $\tau$  seosekordaja.

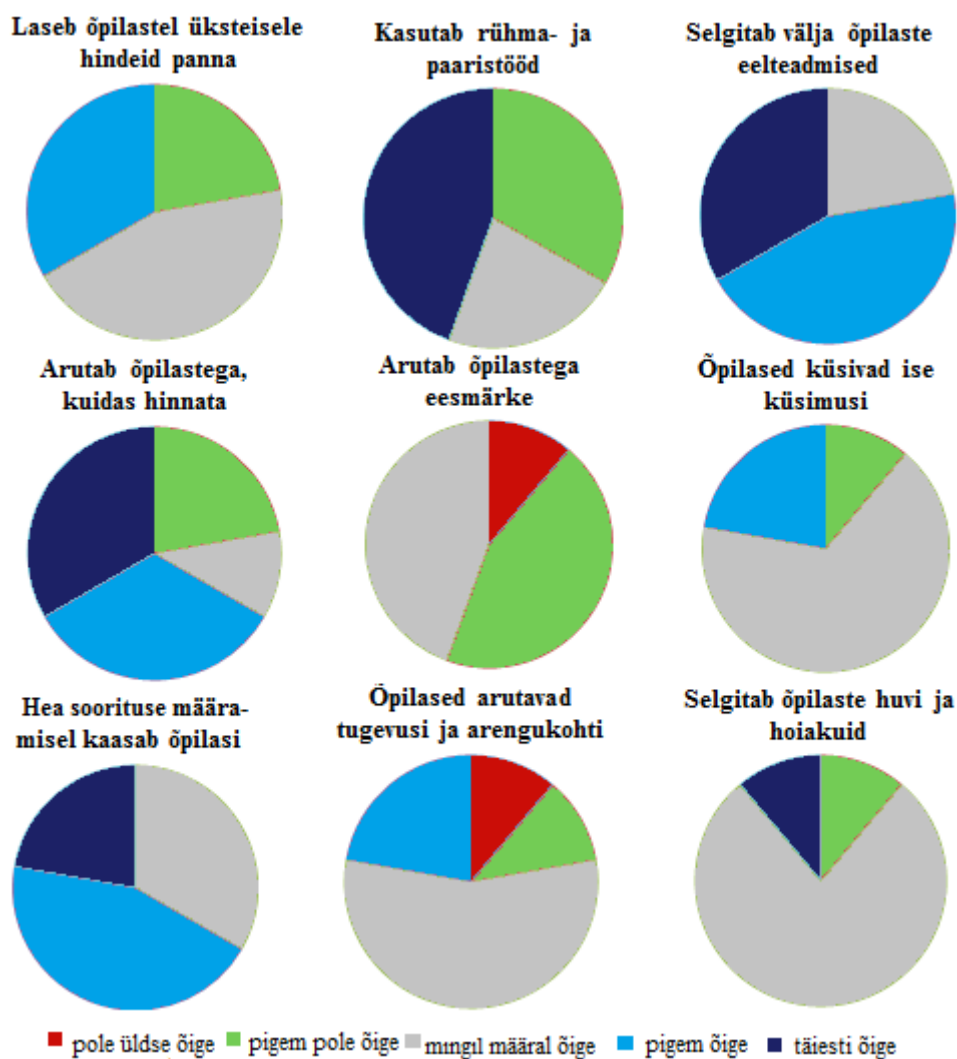
# 3. Tulemused

Andmete kogumiseks kasutatud küsimustike sisereleiaabluse kontrollimiseks leidis töö autor Cronbachi  $\alpha$  koefitsiendi. Õpetajate küsimustiku puhul saadi tulemuseks  $\alpha = 0,767$  ning õpilaste küsimustikul  $\alpha = 0,952$ . Kogu ankeedi sisereleiaabluse näitaja omandas väärtuse  $\alpha = 0,815$ . Järelikult on tegemist kõrge ( $\alpha > 0,7$ ) ja väga kõrge ( $\alpha > 0,9$ ) sisemise releiaablusega.

## 3.1 Õpetajate hinnangud

Käesoleva bakalaureuse töö esimene uurimisküsimus püstitati, selgitamaks välja, millised on õpetajate hinnangud õpilaste hindamisprotsessi kaasamise kohta. Vastajatele kõige iseloomulikumad õpilaste kaasamise meetodid olid õpilaste eelteadmiste väljaselgitamine ning õpilaste hea soorituse määramise arutellu kaasamine, mida kõik

vastanud vähemalt mingil määral õigeks pidasid. 56% vastajatest märkis, et nad ei kaasa või pigem ei kaasa õpilasi eesmärkide arutamisse, ülejäänud 44% teevad seda mingil määral. 67% vastanute arvates oli täiesti või pigem õige see, et nad arutavad õpilastega, kuidas neid hinnatakse. 22% vastajatest arvas, et see väide pigem ei käi nende kohta ning 11% pidas väidet mingil määral õigeks. Järgnevalt on toodud põhjalikum ülevaade õpetajate hinnangutest selle kohta, kuidas nad õpilasi erinevatel viisidel hindamisse kaasavad (Joonis 2).



Joonis 2. Õpetajate hinnangud õpilaste hindamisprotsessi kaasamise kohta

Teine uurimisküsimus oli, millised on seosed õpetajate erinevate hinnangute vahel. Seoste leidmiseks uuriti, kuidas on õpetajate hinnangud seotud erinevate karakteristikutega (Tabel 3) ja omavahel (Tabel 4). Kuna tunnused olid ordinaal- ja vahemikskaalal ning valim oli väike ( $n < 20$ ), kasutati tunnustevahelise seose leidmiseks Kendalli  $\tau$  testi.



Õpetajate hinnanguid uurides leiti erinevaid statistiliselt olulisi, tugevaid seoseid. Tunnusega „Selgitab välja õpilaste eelteadmised“ korreleerusid statistiliselt oluliselt ( $p < 0,05$ ) tugevalt ja positiivselt nii tunnus „Vanus“ kui ka tunnus „Tööstaaž“. Tunnuste „Klass“ ja „Selgitab õpilaste huvi ja hoiakuid“ vahel leiti statistiliselt oluline negatiivne tugev seos. Vaadeldes tunnuste 1–9 omavahelisi korrelatsioone (Tabel 4), ei leitud ühtki statistiliselt olulist seost.

Tabel 3. *Õpetajate hinnangute sõltuvus erinevatest tunnustest*

	Vanus	Tööstaaž	Nädalakoormus	Klass
1 Laseb õpilastel üksteisele hindeid panna	–,166	–,033	,166	,073
2 Kasutab rühma- ja paaristööd	–,398	–,431	–,365	–,510
3 Selgitab välja õpilaste eelteadmised	,729*	,729*	,000	–,109
4 Arutab õpilastega, kuidas hinnatakse	,126	,126	–,063	–,103
5 Arutab õpilastega eesmärke	,173	,138	–,173	–,265
6 Õpilased küsivad ise küsimusi	–,227	–,189	–,151	–,415
7 Hea soorituse määratlemisel kaasab õpilasi	–,166	–,232	–,033	–,146
8 Õpilased arutavad tugevusi ja arengukohti	–,034	,000	,270	–,074
9 Selgitab õpilaste huvi ja hoiakuid	,175	,087	–,524	–,671*

Märkus. Seose olulisuse nivoo: \* $p < 0,05$

Tabel 4. *Õpetajate hinnangute omavahelised seosed*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Laseb õpilastel üksteisele hindeid panna		,432	,000	,109	–,480	,219	–,538	–,039	,000
2 Kasutab rühma- ja paaristööd			–,231	,182	–,400	,614	,038	–,039	,203
3 Selgitab välja õpilaste eelteadmised				,401	–,040	–,088	,000	,353	,304
4 Arutab õpilastega, kuidas hinnatakse					–,493	–,208	,401	,595	,000
5 Arutab õpilastega eesmärke						–,091	–,120	–,122	,369
6 Õpilased küsivad ise küsimusi							,000	–,089	,000
7 Hea soorituse määratlemisel kaasab õpilasi								,382	–,253
8 Õpilased arutavad tugevusi ja arengukohti									,000
9 Selgitab õpilaste huvi ja hoiakuid									

Märkus. Seose olulisuse nivoo: \* $p < 0,05$

### 3.2 Õpilaste hinnangud

Töö kolmas uurimisküsimus nägi ette uurida, millised on seosed õpilaste erinevate hinnangute vahel hindamisprotsessi kaasatuse kohta. Ka õpilaste hinnangute puhul leiti seoseid erinevate karakteristikutega (Tabel 5) ja omavahel (Tabel 6). Kuna õpilaste vastused olid keskmistamise käigus vahemikskaalale viidud, kasutati korrelatsioonide leidmiseks vahemikskaalal olevatele tunnustele sobivat Pearsoni korrelatsioonikoefitsienti.

Leiti statistiliselt oluline negatiivne tugev seos tunnuste „Õpetaja vanus“ ja „Õpetaja selgitab, kuidas hinnatakse“ vahel. Tunnus „Õpetaja selgitab, kuidas hinnatakse“ korreleerus statistiliselt oluliselt ja negatiivselt ja tugevalt ka tunnusega „Õpetaja tööstaaž“. Leiti statistiliselt oluline tugev negatiivne seos tunnuste „Õpilase vanus“ ja „Õpetaja arutab, kuidas õpime“ vahel. Ülejäänud tunnuste vahel statistiliselt olulisi seoseid ei leitud.

Tabel 5. Õpilaste hinnangute sõltuvus erinevatest karakteristikutest

	Õpetaja vanus	Õpetaja tööstaaž	Õpetaja nädalakoormus	Õpilase vanus
Õpetaja selgitab, kuidas hinnatakse	–,842*	–,797*	–,249	–,367
Õpetaja uurib, mida oskame	–,351	–,224	,214	–,372
Õpetaja arutab, kuidas õpime	–,557	–,580	–,494	–,731*
Õpetaja arutab, mida hinnatakse	–,562	–,464	–,271	–,598

Märkus. Seose olulisuse nivoo: \*\*p < 0,01; \*p < 0,05

Õpilaste hinnangute omavahelisi seoseid uurides, leiti statistiliselt oluline tugev positiivne seos tunnuste „Õpetaja arutab, kuidas õpime“ ja „Õpetaja arutab, mida hinnatakse“ vahel. Tunnus „Õpetaja arutab, mida hinnatakse“ korreleerus statistiliselt oluliselt tugevalt ja positiivselt ka tunnusega „Õpetaja selgitab, kuidas hinnatakse“.

Tabel 6. Õpilaste hinnangute omavahelised seosed

	Õpetaja uurib, mida oskame	Õpetaja arutab, kuidas õpime	Õpetaja arutab, mida hinnatakse
Õpetaja selgitab, kuidas hinnatakse	,322	,612	,676*
Õpetaja uurib, mida oskame		,525	,638
Õpetaja arutab, kuidas õpime			,887**

Märkus. Seose olulisuse nivoo: \*p < 0,05; \*\*p < 0,01

### 3.3 Õpetajate ja õpilaste hinnangute vahelised seosed

Neljandaks uuriti, millised on õpetajate ja õpilaste hinnangute vahelised seosed. Hinnangutevahelise korrelatsiooni leidmiseks kasutati Kendalli  $\tau$  testi, sest tunnused kuulusid kas järjestik- või vahemikskaalale ning tegemist oli väikese valimiga. Järgnevalt on toodud vastavate tunnuste korrelatsioonimaatriks (Tabel 7).

Tabel 7. Õpetajate ja õpilaste hinnangute vahelised seosed

Õpetajate hinnangud	Laseb õpilastel üksteisele hindeid panna	Arutab õpilastega, kuidas hinnatakse	Arutab õpilastega eesmärke	Õpilased küsivad ise küsimusi	Kasutab rühma- ja paaristööd	Hea soorituse määramisel kaasab õpilasi	Õpilased arutavad tugevusi ja arengukohti	Selgitab välja õpilaste eelteadmised
Õpilaste hinnangud								
1 Õpetaja selgitab, kuidas hinnatakse	,065	,217	-,136	,000	,392	,196	,033	-,523
2 Õpetaja uurib, mida oskame	,458	,464	-,272	,075	,392	,065	,567*	,196
3 Õpetaja arutab, kuidas õpime	,131	,340	-,136	,224	,654*	,327	,233	,000
4 Õpetaja arutab, mida hinnatakse	,458	,279	-,408	,373	,850**	,065	,033	-,065

Märkus. Seose olulisuse nivoo: \*\*p < 0,01; \*p < 0,05

Leiti statistiliselt oluline ( $p < 0,01$ ) tugev positiivne seos tunnuste „Kasutab rühma- ja paaristööd“ ja „Õpetaja arutab, mida hinnatakse“ vahel. Statistiliselt oluline tugev positiivne seos ilmnes tunnuste „Kasutab rühma- ja paaristööd“ ja „Õpetaja arutab, kuidas õpime“ vahel. Lisaks leiti statistiliselt oluline keskmise tugevusega positiivne seos tunnuste „Õpilased arutavad tugevusi ja arengukohti“ ja „Õpetaja uurib, mida oskame“ vahel. Ülejäänud tunnuste vahel statistiliselt olulisi seoseid ei leitud. Muuhulgas ei korreleerunud omavahel vastavalt tunnused „Arutab õpilastega, kuidas hinnatakse“ ja „Õpetaja arutab, mida hinnatakse“, „Arutab õpilastega, kuidas hinnatakse“ ja „Õpetaja seletab, kuidas hinnatakse“, „Selgitab välja õpilaste eelteadmised“ ja „Õpetaja uurib, mida oskame“ ning „Hea soorituse määramisel kaasab õpilasi“ ja „Õpetaja arutab, mida hinnatakse“.

## 4. Arutelu

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärk oli selgitada välja, millised on õpetajate hinnangud selle kohta, mil määral ja kuidas kaasatakse õpilasi hindamisprotsessi ning millised on õpetajate ja nende õpilaste hinnangute vahelised seosed.

#### 4.1 Õpetajate hinnangud

Töös püstitatud kolmest uurimisküsimusest esimene keskendus sellele, millised on õpetajate hinnangud õpilaste hindamisprotsessi kaasamise kohta. Selgus, et kõige laialdasemalt kasutavad õpetajad õpilaste eelteadmiste väljaselgitamist ning õpilaste hea soorituse kriteeriumite arutellu kaasamist. Lisaks sellele arutab enamik õpetajad endi hinnangul õpilastega, kuidas hinnatakse. Seega, kuigi õpetajad kaasavad õpilasi hindamisprotsessi, ei domineeri kujundava hindamise põhilised vastavad strateegiad: õpilaste kaasamine eesmärgistamise ning enese- ja kaaslasehindamine (Black & Wiliam, 2009; Brookhart, 2009).

Teine uurimisküsimus püstitati, et saada teada, millised on seosed õpetajate erinevate hinnangute vahel. Leiti, et mida vanemad ja pikema tööstaažiga on õpetajad, seda enam selgitavad nad enda hinnangul enne uue osa juurde minekut välja õpilaste eelteadmised. See võib tuleneda sellest, et töö- ja elukogemus on veennud õpetajaid selles, et õpilased unustavad suure osa õpitust ning uued teemad on sageli eelnevaga tihedalt seotud. Mida nooremas klassis on õpilased, seda rohkem selgitab õpetaja välja nende huvi ja hoiakuid. Kuna väiksemateks klassides annavad tihti õpetajad õpilastele rohkem aineid, tunnevad nad õpilasi paremini ning on lihtsam õpilaste huvisid ja hoiakuid märgata. Erinevate õpilaste hindamisse kaasamise võtete kasutamise omavahelist seost ei leitud. See võib tuleneda sellest, et õpetajad ei ole kujundava hindamise tõesid veel terviklikult omaks võtnud ning kasutavad neid pigem intuiitiivselt. Samas Young ja Kim (2010) on välja toonud, et õpetajad, kes kasutavad kujundava hindamise põhimõtteid mitte süsteemselt, vaid sisetundele ja kogemusele tuginedes, on õppimist toetava hindamise rakendamises vähem efektiivsed.

#### 4.2 Õpilaste hinnangud

Töö kolmas uurimisküsimus püstitati, selgitamaks välja, millised on seosed õpilaste erinevate hinnangute vahel hindamisprotsessi kaasatuse kohta. Analüüsi tulemused näitavad, et mida noorem on õpetaja või mida vähem aega on õpetaja töötanud, seda enam selgitab õpilaste hinnangul õpetaja neile, kuidas neid hinnatakse. Leiti, et mida nooremad on õpilased, seda enam arutab õpetaja nende hinnangul, mida ja kuidas õppima hakatakse. Õppimist toetava hindamise kohaselt peaks õpilaste kaasamine olema prioriteet (Black & Wiliam, 2009; Brookhart, 2011), olenemata õpetaja või õpilaste vanusest. Selgus, et õpilased, kelle hinnangul õpetaja arutab nendega rohkem, mida ja kuidas õppima hakatakse, arvavad, et õpetaja arutab nendega ja selgitab neile rohkem, ka seda mida ja kuidas hinnatakse. See

tulemus on kooskõlas kujundava hindamise rakendamisega, mis eeldab õpilaste kaasamist nii eesmärgistamisse kui ka tagasisidestamisse (Black & Wiliam, 2009; Brookhart, 2011).

### 4.3 Õpetajate ja õpilaste hinnangute kooskõla

Viimane töö eesmärk oli uurida, millised on õpetajate ja õpilaste hinnangute vahelised seosed. Tulemuste põhjal võib öelda, et mida rohkem kasutavad õpetajad enda hinnangul õppe kestel rühma- ja paaristööd, seda enam arutab õpilaste hinnangul õpetaja nendega, kuidas õppima hakatakse. Rühma- ja paaristööd enam kasutavate õpetajate õpilaste hinnangul arutab õpetaja nendega rohkem ka seda, mida ja kuidas hinnatakse. Saadud tulemusi põhjendab asjaolu, et rühmatööd, mis eeldab selgete töö- ja hindamisjuhiste andmist (Kriflik & Mullan, 2007), on Eesti koolides juba pikemat aega kasutatud. Mida rohkem suunavad õpetajad enda hinnangul õpilasi soorituse analüüsimisel omavahel oma tugevuste ja arengukohtade üle arutlema, seda enam kontrollib õpilaste hinnangul õpetaja enne uue teemaga alustamist, mida õpilased juba teavad ja oskavad. Seda tulemust toetab kujundava hindamise põhimõte, et õppeprotsessi käigus tuleks õppimise efektiivsemaks muutmiseks keskenduda õpilaste vajadustele (Black & Wiliam, 1998; Brookhart, 2011; Wiliam, 2011).

Hinnangute kooskõla uurides on oluline tähelepanu pöörata ka seostele, mida ei leitud. Isegi kui õpetaja hinnangul arutab ta õpilastega, kuidas ja mida hinnatakse, siis ei leitud seost õpilaste hinnanguga sellele, mil määral õpetaja nendega hindamist arutab. Õpetaja hinnangud õpilaste eelteadmiste väljaselgitamise kohta ei ole seotud õpilaste hinnangutega sellele, mil määral õpetaja kontrollib, mida nad juba teavad ja oskavad. Niisamuti ei ole tulemuste põhjal seotud õpetajate hinnangud sellele, mil määral nad kaasavad õpilasi hea soorituse kriteeriumite määramisse, ja õpilaste hinnangud sellele, kuivõrd õpetaja arutab nendega, mida ja kuidas hinnatakse.

Nende seose puudumine võib olla tingitud sellest, et õpetajad ja õpilased tajuvad õpilaste hindamisprotsessi kaasamist erinevalt või ka sellest, et õpilased ei saa alati aru, millal õpetajad neid kaasata püüavad. Ei tasuks välistada ka võimalust, et õpetajad võisid püüda anda sotsiaalselt soovitatavaid vastuseid, kuid ei ole veel ise võimelised kujundava hindamise ideid sel määral rakendama, et ka õpilased ennast kaasatuna tunneks. Ka varem on leitud, et isegi kui õpetajad kasutavad kujundavat hindamist, siis selle tõhus rakendamine on pigem erand (Looney, 2011).

#### 4.4 Järeldused ja ettepanekud

Tulemustest ilmneb, et vaatluse all olnud tunnustest mõjutasid nii õpetajate kui õpilaste hinnanguid kõige enam õpetajate ja õpilaste vanus ning õpetaja tööstaaž. Noorematele õpilastele antakse õppetöö jooksul hindamise kohta rohkem seletusi. Kujundava hindamise kontseptsiooni kohaselt ei tohiks vanus õpilaste kaasamist hindamisprotsessi mõjutada. Ka üliõpilased peavad suutma kindaks määrata, mida ja kuidas neil õppida on vaja ning oskama hinnata, kas nad on teadmised ja oskused omandanud (Boud & Falchikov, 2007).

Kuigi leidub hindamisprotsessi kaasamise võtteid, mida kasutavate õpetajate õpilased tunnevad ennast rohkem kaasatuna, ei ole üldiselt õpetajate ja õpilaste hinnangud õpilaste hindamisprotsessi kaasamise kohta omavahel kooskõlas. Seega võiks väita, et isegi kui õpetaja enda arvates õpilasi hindamisprotsessi kaasab, ei ole see seotud sellega, kas õpilane ennast kaasatuna tunneb. Oluline on märkida, et ei leidunud ka negatiivset seost, seega see ei tähenda, et õpilane siis ennast kaasatuna ei tunneks.

Hinnangutevahelise seose puudumine võimaldab teha erinevaid järeldusi. Esiteks võib sellest järeldada, et õpilaste ja õpetajate arusaam õpilaste hindamisprotsessi kaasamisest võib olla erinev. Sel juhul vajavad nii õpetajate kui õpilaste seisukohad lähemat uurimist, mida võimaldaksid kvalitatiivsed meetodid. Kui samad tulemused saadaks korduvalt ning suurema valimiga uurimustes, võiks järeldada, et õppija hindamisprotsessi kaasamine ei ole süstemaatiline ega tõhus. Süsteemi puudumise põhjus võib seisneda vanades hindamistraditsioonides, mis enamikes Eesti koolides kasutusel on. Brookharti (2011) sõnul võib kujundava hindamise strateegiatele keskendudes rõhuasetus kalduda sellelt, mida õpilased teevad, sellele, mida teevad õpetajad. Seega võib tõhususe probleem ka kujundava hindamise puhul tuleneda sellest, et õpilaste kaasamine on pinnapealne (Looney, 2011) ja pigem formaalne kui sisuline.

Eestis leiavad õppimist toetava hindamise ideed üha enam rakendust. 2011. aastal vastu võetud põhikooli uues riiklikus õppekavas, on kujundav hindamine eraldi välja toodud (Põhikooli riiklik õppekava, §20). Seetõttu on Eesti haridussüsteemi jaoks oluline töö tulemustest tehtud kolmas võimalik järeldus. Töö tulemused viitavad sellele, et kujundava hindamise rakendamise efektiivsuse mõõtmiseks ei piisa ainult õpetajate ega ainult õpilaste küsitlemisest, sest saadud hinnangud ei ole omavahel seotud ning isegi kui õpetajad on endi hinnangul kujundava hindamise efektiivselt kasutusele võtnud, ei pruugi see efektiivsus õpilasteni jõuda.

Vaatamata väikesele valimile, võib töö praktiliseks väärtuseks pidada uurimistulemusi, mis näitavad, et isegi kui õpetaja on kujundava hindamise kasutusele võtnud ning kaasab enda arvates õpilasi hindamisprotsessi, ei tunne õpilased ennast siiski alati hindamisprotsessi kaasatuna. Selle tulemusega oleks oluline arvestada nii üksikutel õpetajatel kui ka koolidel. Lisaks sellele võivad selle töö tulemused olla aluseks edasistele uuringutele. Kuigi töö tulemused ei võimalda üldistatavate järelduste tegemist, võib öelda, et on tähtis õppimist toetava hindamise sisseviimise protsessi jälgida, et tehtud muudatused ei oleks pelgalt formaalsed, vaid sisulised ja võimalikult efektiivsed. Autor on veendunud, et kujundava hindamise ideede rakendamist tuleb jätkata, kuid oluline on meeles pidada, et muutused vajavad aega ning õpilaste efektiivne hindamisse kaasamine ei saa toimuda üleöö.

#### *4.5 Töö piirangud ja soovitusel edaspidiseks uurimiseks*

Käesoleva bakalaureusetöö piirang, millega tuleks valdkonna edasisel uurimisel arvestada, on väga väike valim. Lisaks valimi suurusele raskendab üldistamist asjaolu, et valim ei iseloomusta kogu Eesti õpetajaskonda – kogukondadesse olid kaasatud professionaalsest arengust huvitatud õpetajad, kellest paljudel oli ka rikkalik koolituspagas, seetõttu ei ole kindlasti tegemist keskmiste õpetajatega. Autor peab edasist uurimist tähtsaks ja soovitaks tulevikus suurendada valimit ning koguda andmeid, mis võimaldaksid erinevaid analüüse. Selleks tuleks küsimustikku vastava uuringu jaoks kohandada. Ühelt poolt tasuks teha uuringuid kitsama populatsiooniga, näiteks ühe kindla aine õpetajatega. See võimaldaks konkreetsemate ainepõhiste küsimuste esitamist. Teiselt poolt oleks täpsema teabe saamiseks vaja teha ka kvalitatiivseid uurimusi, mis võimaldaks nii õpetajate kui õpilaste seisukohti põhjalikumalt selgitada. Edasised uuringud võivad anda uusi tulemusi ning nende valguses saaks teha otsuseid selle kohta, kui edukas kujundava hindamise rakendamine Eestis on.

## Kokkuvõte

Käesoleva bakalaureusetöö „Õppijate kaasamine hindamisprotsessi õpetajate ja õpilaste hinnangul“ eesmärk on selgitada välja, millised on õpetajate hinnangud selle kohta, mil määral ja kuidas kaasatakse õpilasi hindamisprotsessi ning millised on õpetajate ja nende õpilaste hinnangute omavahelised seosed. Töö teoreetilises osas antakse ülevaade kujundava hindamise mõistest, selle kujunemisest ja arengust. Pikemalt peatutakse kujundava hindamise sellistel osadel, mis on seotud õpilaste hindamisprotsessi kaasamisega.

Töös kasutati Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse 2012./13. õppeaastal kogutud andmeid. Valimisse kuulus neli kujundava hindamise vastu huvi tundvat kooli. Uurimisinstrument koosnes kahest küsitlusest, millest üks oli õpetajatele ja teine õpilastele suunatud. Käesoleva töö eesmärges silmas pidades võeti vaatluse alla õpilase hindamisprotsessi kaasamisega seotud küsimused, millele oli vastanud 9 õpetajat ja nende õpilased, keda oli kokku 158.

Õpetajate hinnangute põhjal selgus läbiviidud uurimusest, et mida vanemad ja staažikamad on õpetajad, seda rohkem selgitatakse välja õpilaste eelteadmisi enne uue õppetüki juurde minemist. Mida nooremad on õpilased, seda enam pööratakse tähelepanu õpilaste huvidele ja hoiakutele. Erinevate õpilast hindamisprotsessi kaasavate võtete kasutamise vahel seost ei leitud. Õpilaste hinnanguid uurides leiti, et vanemate ja staažikamate õpetajate õpilaste arvates seletatakse neile vähem, kuidas neid hinnatakse, samas mida nooremad on õpilased, seda enam leiavad nad, et nendega arutatakse, mida õppima hakatakse. Õpilased, kelle sõnul õpetajad nendega arutavad, mida ja kuidas õppima hakatakse, leiavad, et õpetajad arutavad nendega ja selgitavad neile rohkem ka seda, mida ja kuidas hinnatakse.

Õpilaste ja õpetajate hinnangute kooskõla ilmnes vaid väheste tunnuste puhul. Leiti, et rühma- ja paarisööd enam kasutavate õpetajate õpilaste hinnangul arutatakse nendega rohkem, mida õpitakse ja hinnatakse. Peale selle leiti, et õpetajad, kes oma hinnangul lasevad õpilastel rohkem oma tugevuste ja arengukohtade üle arutleda, uurivad õpilaste arvates rohkem, mida õppijad juba oskavad. Õpetajate ja õpilaste hinnangud hindamise arutamisele ja eelteadmiste kontrollimisele ei olnud omavahel seotud.

Märksõnad: *kujundav hindamine, enese- ja kaaslasehindamine, õppijate kaasamine*



## Abstract

The aim of this bachelor's theses „Teachers' and students' opinions on involving students in the evaluation process“ is to find out how teachers involve students in the evaluation process according to their own estimations and study the relations between teachers' and students' estimations. An overview of the origin and development of the term formative assessment will be given in the theoretical part of the thesis. More thorough explanation will be given on those aspects of formative assessment related to involving students in the evaluation process.

The data used in the thesis was collected during the academic year 2012/13 by Tartu University Educational Research and Curriculum Development Centre. The sample consisted of four schools which were interested in formative assessment. The research instrument involved two questionnaires, one for the teachers and the other for the students. Based on the aim of the theses only questions linking with involving students in the evaluation process were taken in calculations. Therefore answers given by 9 teachers and their students, 158 altogether were used.

The results showed that according to their own estimations older and more experienced teachers find out more about students' knowledge before starting a new unit. The younger the students are the more teachers turn attention to the interests and attitudes of students. There was no correlation found between using different types of actions which involve students in the evaluation process. By estimations of students older and more experienced teachers give fewer explanations about the evaluation process. Younger students find that teachers more often discuss what will be learned with them. Students, who tend to think that teachers discuss how they are going to learn, claim that teachers also discuss and explain assessment process.

Studying the estimations of teachers and students it was found that the estimations match rarely. According to students' estimations teachers who use more group and pair work discuss more about what will be learned and assessed. Based on students' opinions teachers who claim to let students discuss more about their strengths and potential development find out more about what students already know and can do. The respective estimations of teachers and students on discussing the evaluation and finding out pre-existing knowledge were not correlated.

Keywords: *formative assessment, self- and peer assessment, student involvement*

## **Tänusõnad**

Autor tänab Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskust bakalaureuse töös kasutatud andmete eest.

## **Autorsuse kinnitus**

Kinnitan, et olen koostanud käesoleva bakalaureusetöö ise ja toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on kooskõlas Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetega ja kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

## Kasutatud kirjandus

- Allal, L. & Lopez, L. M. (2005). *Formative Assessment of Learning: A Review of Publications in French*. Kõlastatud aadressil <https://www1.oecd.org/edu/ceri/35337948.pdf>
- Bennet, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18 (1), 5–25
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: putting it into practice*. Kõlastatud aadressil <http://www.canterbury.ac.uk/education/protected/ppss/docs/gtc-afl.pdf>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5–31.
- Bloom, B. S., Madaus, G. F., & Hastings, J. T. (1981). *Evaluation to Improve Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21(4), 399–413.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the longer term*. New York: Routledge.
- Brookhart, S. M. (2011). *The Use of Assessment to Support Learning in Schools – Formative Assessment*. Kõlastatud aadressil <http://www.acer.edu.au/documents/Susan.Brookhart.pdf>
- Brookhart, S. M., Moss, C. M., & Long, B. A. (2009). Promoting Student Ownership of Learning Through High-Impact Formative Assessment Practices. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 6(12), 52–67.
- Cauley, K. M., & McMillan, J. H. (2010). Formative Assessment Techniques to Support Student Motivation and Achievement. *The Clearing House*, 83(1), 1–6.
- Coffey, J. E., Hammer, D., Levin, D. M., & Grant, T. (2011). The Missing Disciplinary Substance of Formative Assessment. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(10).
- Davis, B. (1997). Listening for Differences: An Evolving Conception of Mathematics Teaching. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28 (3), 355–376.
- Dull, K. E., & Mulvenon, S. W. (2009). A Critical Review of Research on Formative Assessment: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessment in Education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(7). Kõlastatud aadressil <http://pareonline.net/pdf/v14n7.pdf>

- Falchikov, N. (2003). Involving Students in Assessment. *Psychology Learning and Teaching*, 3(2), 102–108.
- Harrison, C. J., Könings, K. D., Molyneux, A., Schuwirth, L. W. T., Wass, V., & van der Vleuten, C. P. M. (2013). Web-based feedback after summative assessment: how do students engage? *Medical Education*, 47(7), 734–744.
- Heritage, M. (2007). Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140–145.
- Heritage, M., Kim, J., Vendlinski, T. R., & Herman, J. L. (2008). From Evidence to Action: a Seamless Process in Formative Assessment? *National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST)*, CRESST Report 741.
- Jürimäe, M., & Kärner, A. (Koost). (2011). *Hindamise koolikorralduslikud lahendused: õpilase käitumise (sh hoolsuse) hindamine ja kujundav hindamine*. Tartu: Tartu Ülikooli Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus. Külastatud aadressil [http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/kaitumise\\_hindamine.pdf](http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/kaitumise_hindamine.pdf)
- Jürimäe, M., Kärner, A., & Lamesoo, K. (Koost). (2011). *Kujundava hindamise projekti I etapi uurimistulemuste aruanne*. Tartu: Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus.
- Kriflik, L. & Mullan, J. (2007). Strategies to Improve Students' Reaction to Group Work. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 4(1), 11–27.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Looney, J. W. (2011). *Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System?* OECD Education Working Papers, 58, OECD Publishing. Külastatud aadressil <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5kghx3kbl734.pdf?expires=1399496425&id=id&accname=guest&checksum=A733EEFD9CD1A2F73BDEA05E21CAD5BB>
- Mikk, J., Kitsing, M., Must, O., Säälk, Ü. & Täht, K. (2012). *Eesti PISA 2009 kontekstis: tugevused ja probleemid*. Programmi Eduko uuringutoetuse kasutamise lepingu aruanne. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, välishindamiskomisjon. Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?048181>
- Natriello, G. (1987). The Impact of Evaluation Process on Students. *Educational Psychologist*, 22(2), 155–175.
- OECD (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Külastatud aadressil <http://www.oecd.org/edu/ceri/35661078.pdf>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus*. (2010). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>

*Põhikooli riiklik õppekava*. (2011). Külastatud aadressil

<https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001>

Roos, B., & Hamilton, D. (2004). Formative and Summative Assessment: A cybernetic viewpoint. *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, 12(1), 7–20.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.

Spiller, D. (2012). Assessment Matters: Self-assessment and Peer Assessment. Külastatud aadressil [http://www.waikato.ac.nz/tdu/pdf/booklets/9\\_SelfPeerAssessment.pdf](http://www.waikato.ac.nz/tdu/pdf/booklets/9_SelfPeerAssessment.pdf)

Taras, M. (2005). Assessment – Summative and Formative – Some Theoretical Reflections. *Brittish Journal of Educational Studies*, 53(4), 466–478.

Tiisvelt, L. (2013). *Kujundavat hindamist juurutavas professionaalses õpikogukonnas osalenud ning mitte osalenud õpetajate õpikäsitluse võrdlus*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Võgotski, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard U.P.

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3–14. Külastatud aadressil

<http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Bibliotek/2/What%20is%20assessment%20for%20learning%5B1%5D.pdf>

Young, V. M., & Kim, D. H. (2011). Using assessments for instructional improvement: a literature review. *Education Policy Analysis Archives*, 18(19), 1–38. Külastatud aadressil <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/809/>

# Lisa 1: Õpetajate küsimustikus esinenud väited

## Kooli eesmärgid arengule ja õppimisele suunatud

- Meie koolis rõhutatakse õpilastele, et kõvasti pingutamine on väga oluline.
- Meie koolis öeldakse õpilastele, et vigade tegemine on lubatud, peasi, et nad õpivad ja arenevad.
- Suur osa ülesannetest, mida õpilased lahendama peavad, on igavad ja rutiinsed. (skoorimine tagurpidi)
- Meie koolis räägitakse õpilastele pidevalt, et õppimine peab olema tore.
- Rõhk on ainek arusaamisel, mitte lihtsalt meeldejätmisel.
- Meie koolis pingutatakse selle nimel, et tunnustada õpilase pingutusi ja arengut.
- Meie koolis pingutatakse selle nimel, et õpilased oskaksid koolis õpitut seostada oma eluga väljaspool kooli.

## Kooli eesmärgid tulemusele suunatud

- Meie koolis on lihtne ennustada, millised õpilased saavad head ja millised halvemad hinded.
- Meie koolis tuuakse häid õpilasi teistele eeskujuks.
- Meie koolis räägitakse õpilastele palju sellest, et on oluline saada head (eksami) tulemused.
- Meie koolis ei räägita palju hinnetest ja testitulemustest. (skoorimine tagurpidi)
- Meie koolis peetakse oluliseks, et õpilased teeksid koolile au oma saavutustega.
- Meie koolis õhutatakse õpilasi üksteisega õppimises võistlema.

## Meisterlikkusele suunatud lähenemine

- Pingutan spetsiaalselt, et tunnustada õpilase arengut isegi kui ta on õppekavast maha jäänud.
- Oma tundides pakun erinevaid tegevusi, mille vahel õpilased saavad valida.
- Hindamisel/tagasisides arvestan seda, kui palju õpilane on arenenud.
- Ma annan õpilastele erinevaid ülesandeid, lähtuvalt nende vajadusest ja tasemest.

## Tulemusele suunatud lähenemine

- Ma annan kõige tulbimatele õpilastele eeliseid.
- Kasutan parimate õpilaste töid näidisena.
- Aitan õpilastel aru saada, kui hästi või halvasti nad võrreldes teistega on töö sooritanud.
- Julgustan õpilasi üksteisega võistlema.
- Toon välja õpilased, kes on õppimises tublid, ja sean nad teistele eeskujuks.

## Õpetaja enesetõhusus

- Kui ma tõesti pingutan, siis saan hakkama ka kõige raskemate õpilastega.
- Õpilaste õpitulemused sõltuvad suures osas asjadest, mida mina ei saa mõjutada.

- (skoorimine tagurpidi)
- Ma suudan kõigil oma klassi õpilastel aidata oluliselt edasi areneda.
- Mõned mu õpilased ei arene sel aastal kuigivõrd edasi, ükskõik mida ma ka õpetajana teeksin.
- (skoorimine tagurpidi)
- Olen kindel, et suudan oma õpilaste elu muuta.
- Minu võimuses pole kindlustada, et kõik mu õpilased sel aastal edasi areneksid.
- (skoorimine tagurpidi)
- Saan hakkama peaaegu iga õppimisprobleemiga.

## **Õppimist toetav hindamine**

### **Õppijakeskne ÕTH õpetaja**

- Arutan õppemeetodite valiku oma õpilastega läbi.
- Tean iga õpilase taset ja annan talle sobivaid ja väljakutset pakkuvaid ülesandeid.
- Arutan hindamisviiside valiku oma õpilastega läbi.
- Minu eesmärk on luua klassiruumis tingimused õpilase arenguks.
- Enne õppimise juurde asumist lasen õpilastel õppe-eesmärgid üksteisega läbi arutada.
- Kasutan tunnis sageli uurimuslikke ja loovusel või probleemilahendusel põhinevaid õppeülesandeid.
- Loon klassiruumis sageli olukorra, kus küsijateks on õpilased.
- Kasutan õppetunde sageli rühma- ja paaritööd.
- Kaasan õpilased arutellust selle üle, milline on hea töö/ tulemus, näiteks erineva tasemega tööde võrdlemise, hindamismudeli koostamisse vms.
- Kasutan õppemeetodeid, mis tagavad õpilaste kaasatuse ja aktiivsuse.
- Kulutan oma tunniressursi peamiselt õpilaste õppimisele (iseseisvalt, paaris, gruppides) ja õppimise juhendamisele.
- Hindan õpilast võrreldes tema sooritust ta enda eelmise sooritusega.
- Kui ma annan õpilasele tagasisidet, siis on see eelkõige edasiviiv informatsioon selle kohta, kuidas õpilane saab sooritust paremaks muuta.
- Soorituste analüüsimisel loon olukorra, mis võimaldab õpilastel jagada oma puudusi ja tugevusi kaasõpilastega.
- Selgitan enne õppimise juurde asumist välja, millised on õpilaste huvid ja hoiakud õppimise suhtes.

### **Väljundikeskne ÕTH õpetaja**

- Lasen õpilastel üksteisele hindeid panna.
- Selgitan õpilastele, mida nad peaksid mingi teema osas kindlasti selgeks saama või oskama.
- Enne uue teemaga alustamist kontrollin õpilaste eelteadmisi.
- Mu õpilased teavad, kuidas nad aines edasi lähevad ja mida teha, et paremaks saada.
- Mu õpilased saavad enamasti aru, kas neil läheb mu aines piisavalt hästi või ei.
- Minu eesmärk on viia õpilased nõutud õpitulemusteni.
- Õppeülesanneteks valin need, mis aitaksid kaasa kõige olulisemate ainealaste õpitulemuste saavutamisele.
- Kasutan õppeprotsessis küsimusi selleks, et teada saada, kuidas õpilased on materjalist aru saanud.

- Lähtun hindamisel hindamismudelist, mille koostan ise ja jagan õpilastele kätte enne õppeülesande juurde asumist.
- Kasutan klassiruumis meetodeid, mis tagavad õpitulemuste saavutamise.
- Hindan õpilast hindamismudeli/ hindamiskriteeriumide põhjal.
- Kui ma annan õpilasele tagasisidet, siis on see eelkõige tähelepanu juhtimine soorituspuudustele ja tugevatele külgedele.
- Soorituste analüüsimiseks arutan koos kõigi õpilastega klassis soorituse olulisemad aspektid läbi.

### **Negatiivses mõttes traditsiooniline (välisele motivatsioonile rõhuv õpikukeskne) õpetaja**

- Hindan tihti ja rangelt, et klassi tööle panna.
- Kavandan õpet eelkõige õpiku põhjal.
- Paljud õpilased klassis õpivad ainult hinde pärast.
- Õpilased ei tohiks ennast ja teisi hinnata, sest nad võivad hea hinde nimel tulemusi võltsida.
- Mu ainekava riiklikud nõudmised on niivõrd kõrged, et mul pole aega ja võimalust lõiminguks teiste ainete ja üldpädevustega.
- Minu eesmärk on võtta läbi õpik ja täita töövihik.
- Õppeülesanneteks valin õpilastele teadmiste ja oskuste kontrollil põhinevaid ülesandeid.
- Kasutan õppeprotsessis küsimusi selleks, et kontrollida õpilaste teadmisi.
- Õpilased õpivad klassis enamasti individuaalselt.
- Lähtun hindamisel klassi tasemest ja oma varasematest kogemustest.
- Kasutan klassiruumis meetodeid, mis tagavad õpiku ja töövihiku materjali läbimise.
- Kulutan oma tunniressursi peamiselt õppematerjali selgitamisele.
- Hindan õpilast võrreldes tema sooritust teiste sama õppegrupi õpilaste sooritusega.
- Kui ma annan õpilasele tagasisidet, siis on see õpilase vigade parandamine.
- Soorituste analüüsimiseks lasen õpilastel teha vigade paranduse.



## Lisa 2 Õpilaste küsimustikus esinenud väited

\* – tagurpidi kodeeritud

- 1) Keemia on mu lemmikaine.
- 2) Keemia on elus väga vajalik.
- 3) Keemia õppimine on üsna igav.\*
- 4) Keemia õppimine on raske.\*
- 5) Keemiat on lõbus õppida.
  - 1) Minu eesmärk koolis on õppida nii palju kui võimalik.
  - 2) Minu eesmärk on omandada sellel aastal palju uusi oskusi.
  - 3) Mulle on oluline teemadest ja ülesannetest täielikult aru saada.
  - 4) Mulle on oluline, et klassikaaslased peaksid mind aines tugevaks.
  - 5) Minu eesmärk on näidata teistele, et õppimine on mulle lihtne/ kerge.
  - 6) Minu eesmärk on näidata end aines tugevamana kui klassikaaslased.
  - 7) Mulle on oluline, et ma ei jäta klassikaaslastele rumalat muljet.
  - 8) Ma tahan, et teised ei arvaks, et õppimine on minu jaoks raske.
  - 9) Minu jaoks on oluline, et õpetaja ei arvaks, et ma saan teistest halvemini aru.
  - 10) Õpetaja arvab, et vead on OK, peaasi, et me õpime.
  - 11) Õpetaja tahab, et me aru saaksime, mitte lihtsalt pähe ei tuubiks.
  - 12) Õpetaja tahab, et uute asjade õppimine oleks meile meeldiv, huvitav, põnev.
  - 13) Õpetaja kiidab, kui me pingutame.
  - 14) Õpetaja annab meile aega avastamiseks ja uuest materjalist tõepoolest aru saamiseks
  - 15) Õpetaja arvates on tähtis klassis mitte rumal välja paista.
  - 16) Õpetaja arvates peame teistele näitama, et me pole aines nõrgad.
  - 17) Õpetaja arvates peab küsimustele õigesti vastama, et ei jääks muljet nagu me ei oskaks.
  - 18) Meie klassis on tähtis õppimises tõesti pingutada.
  - 19) Meie klassis on oluline aimest aru saada, mitte asjad lihtsalt meelde jätta.
  - 20) Meie klassis on väga tähtis uusi teadmisi omandada.
  - 21) Meie klassis on põhiline saada häid hindeid.
  - 22) Meie klassis on väga tähtis vastata õigesti.
  - 23) Meie klassis on oluline saada (kontroll)töodes võimalikult häid punkte.
  - 24) Meie klassis on tähtis mitte teha teiste ees vigu.
  - 25) Meie klassis on tähtis, et sa poleks teistest õppimises
  - 26) Meie klassis on tähtis mitte rumal välja paista.

- 27) Olen kindel, et saan tunnis lahendatud ka kõige keerulisemad ülesanded.
  - 28) Isegi kui teema on raske, suudan ma selle selgeks õppida.
  - 29) Kui ma pingutan ja alla ei anna, siis saan aines tehtud peaaegu kõik ülesanded
  - 30) Kui ma oskan ülesannet, annab õpetaja mulle keerulisemaid lisaülesandeid.
  - 31) Õpetaja ei anna mulle lihtsalt kergeid ülesandeid, vaid tahab mind mõtlema panna.
  - 32) Mu õpetaja nõuab minult täit pingutust.
  - 33) Mulle meeldib tunnis teha tavapärast tööd, mitte asju, mida ma pean alles tegema õppima.
  - 34) Mulle meeldib töötada nii nagu alati, mitte proovida midagi uut.
  - 35) Mulle meeldib tegelda pigem tuttavate teemadega, kui sellistega, millest ma varem kuulnud pole.
  - 36) Mõnikord ma kirjutan (kontroll)töö ajal kellegi pealt maha.
  - 37) Mõnikord ma spikerdan.
  - 38) Mõnikord kirjutan ma kellegi pealt maha.
  - 39) Ma hoian tunnis pigem tahaplaanile, et teised ei peaks mind liiga targaks.
  - 40) Kui mul töö hästi läheb, siis ei taha ma klassis teisele oma hinnet näidata.
  - 41) Ma ei taha klassikaaslastest targem välja paista.
  - 42) Minu edu tulevikus ei sõltu sellest, kui hästi mul koolis läheb.
  - 43) Koolis heade hinnete saamine ei kindlusta mulle suurena head töökohta.
  - 44) Mu vanemad tahavad, et ma õpitust aru saaksin, mitte lihtsalt pähe ei õpiks.
  - 45) Mu vanemad tahavad, et ma oskaskin koolis õpitut eluga seostada.
  - 46) Mu vanemad tahavad, et ma õpitava mõttest aru saaksin, mitte lihtsalt ülesandeid ära ei teeks.
  - 47) Mu vanematele meeldiks, kui mul läheks koolis paremini kui klassikaaslastel.
  - 48) Mu vanematele meeldiks, kui ma näitaksin teistele, et olen koolitöös tugev.
  - 49) Minu vanemate arvates on kooli väga tähtis õigesti vastata.
- 
- 1) Meie õpetaja selgitab, mida peaksime mingi teema osas kindlasti selgeks saama või oskama.
  - 2) Meie õpetaja selgitab uue teema alguses, mida ja kuidas hinnatakse.
  - 3) Enne uue teemaga alustamist kontrollib õpetaja, mida me selle kohta juba teame ja oskame.
  - 4) Õpetaja annab igale õpilasele just talle sobivaid ülesandeid.
  - 5) Tunnis ei saa ma enamasti aru, kas mul läheb piisavalt hästi või ei.\*

- 6) Tunnis tean ma täpselt, kuidas ma edasi lähen ja mida teha, et paremaks saada.
- 7) Õpetaja arutab meiega läbi, kuidas me midagi õppima hakkame (näiteks kas tahame teha kirjalikult või suuliselt, üksi või grupis).
- 8) Õpetaja arutab meiega läbi, kuidas ja mida hinnata.
- 9) Isegi kui mind aidakase ja mul on palju aega, ei saa ma selle aine õppimisega hakkama.\*
- 10) Isegi kui mind aidakase ja mul on palju aega, ei saa ma selle aine õppimisega hakkama.\*

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Katriin Pirk (sünnikuupäev 20.11.1992),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Õppijate kaasamine hindamisprotsessi õpetajate ja õpilaste hinnangul“, mille juhendajad on Maria Jürimäe ja Kristi Mumm,
  - 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
  - 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 27.05.2014